

© 2019 А.С. ОБУХОВ

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ



Обухов Алексей Сергеевич — кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Центра исследований современного детства.

Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Российская Федерация, 101000 Москва, ул. Мясницкая, д. 20.

Электронная почта: ao@redu.ru

Аннотация. Задача не только когнитивного, но и эмоционального развития постепенно входит в практику образования. Концепция эмоционального интеллекта во многом подталкивает к традиционной, просветительской, «знаниевой» модели обучения. Она формирует у учащихся знания о своих эмоциях, учит их дифференцировать эмоции других. Кроме того, она дополняется задачей овладения собственной эмоциональной регуляцией. Идея построения образования на субъектно-деятельностной основе, при понимании ценности целостного развития личности (включая эмоциональный аспект), подразумевает вовлечение учащихся в продуктивную деятельность с целью развития способности к саморегуляции. Саморегуляция обучения подразумевает рефлексивное овладение собственной мотивационно-эмоциональной сферой. Существует сопряженность развития внутренней мотивации, саморегуляции, эмоциональной вовлеченности и настойчивости при достижении учебных целей. Выделение в автономные курсы задач по развитию отдельных аспектов целостной личности учащихся видится тупиковым путем. Поддерживается подход, согласно которому подразумевается не введение отдельных курсов по развитию эмоционального интеллекта, а перестройка практики образования на деятельностную основу и изменение профессиональной подготовки учителя. Для этого потребуются развитие эмоционального интеллекта самого учителя; понимание им

закономерностей эмоционального и социального аспектов целостного развития ребенка в онтогенезе; освоение учителем способов организации образовательной практики в рамках собственной предметности с учетом решения задачи целостного развития личности учащегося. Такая подготовка позволит решать такую задачу не в рамках автономных курсов, увеличивающих учебную нагрузку, а в ходе реализации базовых учебных курсов, эмоциональная и мотивационная вовлеченность учащихся в которые значима как для успешности обучения, так и для их личностного развития.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, мотивация и метамотивация, саморегуляция, деятельность, образование.

Ссылка для цитирования: Обухов А.С. Эмоциональное развитие детей // Человек. 2019. Т. 30, № 3. С. 96–106.

DOI: 10.31857/S023620070005382-7

А.С. Обухов
Эмоциональное
развитие детей

В европейской культуре сложилась устойчивая традиция разведения и порой противопоставления интеллектуального и эмоционального развития, идущая еще от античности [7]. В европейской традиции образования основной акцент долгое время делался на когнитивном развитии в рамках «интеллектуальной парадигмы» [4]. Задачи эмоционального развития находились на периферии [11], при том, что уже многие годы в психологии принята идея о единстве аффекта и интеллекта, которая глубоко раскрыта в работах Л.С. Выготского: «мышление и аффект представляют части единого целого человеческого сознания» [6, с. 251].

В.В. Глебкин выделил три аспекта рассмотрения взаимосвязи эмоционального и рационального в человеке [7, с. 112–113]:

- эмоции предшествуют рациональному познанию;
- эмоции выступают реакцией на рациональное познание;
- в эмоции входит когнитивный аспект, выражающийся

в оценке ситуации.

В 1990-е годы в психологии начал активно использоваться термин «эмоциональный интеллект» [30], хотя само понятие появляется еще в 1960-е годы и развивается в контексте идеи задач обучения эмоциональной грамотности [1]. В настоящее время в самом общем виде под эмоциональным интеллектом понимается способность адекватно идентифицировать (воспринимать и понимать) эмоции (себя и других) и осознанно регулировать свои эмоции в деятельности, в первую очередь в решении социально-коммуникативных задач. В этом контексте эмоциональный интеллект часто обсуждается в связке с социальным интеллектом [17]. Наиболее известна и инструментализирована (в формате теста эмоционального интеллекта) теория эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо [15].

СОЦИ- АЛЬНО- ЭМОЦИО- НАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Эта линия исследований, а также сопряженная с ними практика эмоционального развития выстроена в логике когнитивного развития, то есть присвоения знаний, умений, навыков со специальным фокусом на эмоциях, что во многом определяет способы построения программ обучения. Наиболее распространенной формой включения задач эмоционального развития в образовательную практику стало введение разнообразных отдельных курсов, занятий, учебных дисциплин по присвоению знаний об эмоциях, развитию навыков их адекватной идентификации и владению способами эмоциональной саморегуляции.

С одной стороны, эта важная задача постепенно выделяется как отдельная, ищутся пути ее решения в традиционной логике отдельного знания, требующего особого курса. На определенном этапе это кажется значимым прорывом в смысловых акцентах и выделяемых задачах образования. Однако появляется масса других знаний, которые также включаются в программу обучения. Это увеличивает время, необходимое для освоения новых знаний. Мы видим, как за последнее столетие массовая социальная практика увеличила время специально организованного (институционального) обучения с обязательного начального образования до приближения почти к всеобщему обучению от рождения до зрелости.

Логика построения образовательной практики (помимо приобретения предметных знаний) для развития «мягких навыков», метакогнитивных способностей, эмоциональных и социальных компетенций и др. [18] путем введения отдельных курсов по каждому из этих важных аспектов нам видится тупиковой. Такая практика имеет выраженные риски, так как увеличивает нагрузку на учащихся и порой не решает поставленных перед новыми специальными курсами задач, а только усугубляет решение эмоциональных, социальных и иных вопросов в целостной практике образования (во многом из-за перегрузки программы обучения).

Мы исходим из идеи значимости целостного развития всех аспектов личности в логике субъектно-деятельностного подхода к образованию с учетом возрастных задач ее развития, в том числе эмоциональной сферы (имеющей особенности на каждом возрастном этапе). В основе этой концепции лежит идея С.Л. Рубинштейна о становлении субъекта деятельности: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [13, с. 438]. Исходя из этой идеи, ключевыми становятся вопросы: в какую деятельность включены обучающиеся? в какой мере в ней востребован и значим аспект эмоционального развития? Кроме того, С.Л. Рубинштейн выдвинул идею о двух способах существования человека и отношения его к жизни:

● «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек <...> человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней»;

● рефлексивный, выводящий человека за пределы текущей жизни, позволяющий занять «позицию вне ее» [14, с. 366].

Второй способ дает возможность сделаться творцом собственной жизни, сформировать устойчивую внутреннюю позицию. И здесь важным становится вопрос включения в повседневную практику образования рефлексии учащихся своих эмоциональных состояний, их проявлений, а также особенностей идентификации эмоций других и регуляции собственного поведения (в том числе его эмоциональную составляющую) во взаимодействии с другими.

Мы поддерживаем идею о принципиальной значимости социального и эмоционального развития как одной из стрессовых задач, требующих решения в практике образования. Более продуктивным (но более трудоемким, длительным и требующим системного решения) нам видится путь по усилению профессиональной подготовки учителей в этом направлении. Важно, чтобы учителя в своей повседневной практике обучения (в рамках действующих предметов) включали различные формы работы, которые развивают эмоциональные и социальные способности. Это потребует организацию специальных курсов профессиональной подготовки и переподготовки самих учителей (в последнее время такая задача актуализируется и в работе с родителями [12]). Они должны решать три взаимосвязанные задачи:

- развитие эмоционального интеллекта самого учителя [2];
- понимание закономерностей эмоционального и социального аспектов целостного развития ребенка в онтогенезе [8; 9];
- освоение способов организации образовательной практики в рамках собственной предметности с учетом решения задачи целостного развития личности учащегося [3].

Использование эмоций при решении проблем — значимый аспект, который выделен отдельно в теории эмоционального интеллекта (помимо оценки и выражения эмоций, а также эмоциональной регуляции), например в модели эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея, Н. Шутте и др. [32]. Для учащегося такими проблемами становятся интеллектуальные, связанные с учебными трудностями, в ходе преодоления которых и происходит развитие ученика. Эмоциональная составляющая обучения, сопряженная с мотивационной, включение групповых методов обучения в повседневную практику образования повышают ее развивающий ресурс, в том числе в развитии эмоционального интеллекта и способности к саморегуляции.

Эмоциональная саморегуляция, мотивация и метапознание — основные компоненты саморегулируемого обучения [20; 21; 29; 33], и эмоции выступают значимым компонентом, в связке с мотивами, в регуляции деятельности. Эмоции «выполняют роль внутренних сигналов <...> они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а именно о непосредственном их отражении, о переживании. Образно говоря, эмоции следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки деятельности субъекта» [10, с. 16]. Таким образом, эмоция является маркером в первую очередь для учителя о характере вовлеченности в учебную деятельность ученика, а с развитием саморегуляции деятельности ученика — важным аспектом для овладения как собственными эмоциональными состояниями, так и деятельностью в целом.

100

компетентность (желание достичь внешних и внутренних результатов в деятельности, стремление быть эффективным) и социальная взаимосвязь (стремление к устойчивым социальным отношениям, опирающимся на чувства привязанности и принадлежности). Контролируемая мотивация (ожидание поощрения, вознаграждения, оценки) может подорвать внутреннюю мотивацию человека, снизить личностную значимость деятельности [23]. Для поддержания внутренней мотивации особое значение имеет потребность в самодетерминации — переживании собственных действий как самостоятельно выбранных и совершенных. И здесь оказывается важным развитие способностей осознавать свои переживания, уметь их дифференцировать, понимать причины, овладевать ими. Было выявлено, что усиление внешнего контроля снижает внутренний контроль и снижает внутреннюю мотивацию. Последнюю повышает позитивная обратная связь, а переживание неуспеха ее снижает.

В современной психологии образования внутренняя мотивация рассматривается неразрывно с феноменом социального заражения, социальным контекстом [25], а также метамотивацией [24]. Термин «метамотивация» стал одним из частотных в психологии образования. Это — способность понимать и регулировать собственную мотивацию человеком, психоэмоциональная саморегуляция собственной деятельности.

В мотивационных компонентах саморегулируемого обучения существенна роль социальных ожиданий, определяющих, какие рефлексивные вопросы принято (или не принято) задавать в отношении личностных смыслов собственной деятельности, конкретных действий, а также эмоциональных переживаний, испытываемых в процессе осуществления деятельности [28]. Убеждения, вера в свои возможности и способности во многом определяют когнитивные процессы, связанные с мотивационными и эмоциональными компонентами. Вера в себя, свою самоэффективность являются основными факторами в эмоционально-мотивационном регулировании [31]. «Когда у ученика есть положительные ожидания относительно его эффективности в достижении успеваемости в школе, он стремится браться за решение трудных задач, учитывать неотъемлемый интерес к деятельности, устанавливать сложные цели и преследовать их» [27]. Уверенность учеников в своей компетенции в области саморегуляции положительно коррелирует с академической самооценкой и оценкой со стороны школы, а также имеет отрицательную корреляцию с академической тревожностью и избеганием задачи [26].

Мы считаем продуктивной идею Л.В. Тарабакиной о базовом значении эмоций и чувств, нетождественных разуму, для ориентировки в мире и построения отношений между людьми: «Своеобразие эмоционального ориентирования не может быть

А.С. Обухов
Эмоциональное
развитие детей

СОЦИ- АЛЬНО- ЭМОЦИО- НАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

возмещено разумом. Наши переживания — это наиболее мощные инструменты, участвующие в ориентировке человека в окружающем мире, в конструировании идеальных форм своего индивидуального бытия и в регуляции поведения. Именно чувства помогают человеку наиболее тонко дифференцировать жизненные ситуации и регулировать межличностные взаимоотношения. Социальные нормы и требования первично выполняют тревогообразующую функцию, активизирующую их выполнение. А между тем человек оказывается способным создавать новое отношение к таким раздражителям и состояниям напряжения, поскольку только на основе эмоционально позитивных отношений возможно возникновение и продолжение общения между людьми» [16, с. 18].

Задачу развития человека мы видим в повышении его самостоятельности (автономии) и самостояния (субъектности). Подпадание эмоций под рациональный контроль важно не само по себе, а в контексте продуктивных форм взаимодействия между людьми и самоорганизации собственной деятельности — как овладение ответственностью за ее результаты, за поступки по отношению к другим. Эмоциональная насыщенность, эмоциональная вовлеченность в деятельность, полнота эмоциональных переживаний в событийности с другими людьми являются базовым основанием начала рефлексивных практик в отношении овладения собственными эмоциями и понимания эмоций других.

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011.
2. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народное образование. 2006. № 2. С. 216–223.
3. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012.
4. Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006.
5. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.
7. Глебкин В.В. Мышление и эмоции в междисциплинарной перспективе. М.: Модерн-А: Центр гуманитарных инициатив, 2010.
8. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999.
9. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971.
11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
12. Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Нисская А.К. Образовательные программы для родителей: история и современные тенденции // Педагогика. 2015. № 7. С. 95–101.

13. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности: К философским основам современной педагогики // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433–438.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
15. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера – Сэловея – Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.11.2018).
16. Тарабакина Л.В. Иерархическая организация эмоционального мира человека // Развитие личности. 2008. № 3. С. 18–25.
17. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
18. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
19. Braver T.S., Chiew K.S. et al. Mechanisms of motivation-cognition interaction: Challenges and opportunities // Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience. 2014. N 14. P. 443–472.
20. Butler D., Winne P. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis // Review of Educational Research. 1995. N 65. P. 245–281.
21. Cantor N., Norem J. Defensive pessimism and stress and coping // Social Cognition. 1989. N 7. P. 92–112.
22. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. N.Y.: Plenum Press, 1984.
23. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 182–185.
24. Hoffman B. Motivation for Learning and Performance. San Diego, CA: Academic Press, 2015.
25. Marsden P. Memetics & Social Contagion: Two Sides of the Same Coin? // Journal of Memetics: Evolutionary Models of Information Transmission. 1998. Vol. 2.
26. Pajares F. Motivation role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning // Schunk D. & Zimmerman B. (Eds.). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. P. 53–76.
27. Paulino P., Lopes da Silva A. Knowing How to Learn and How to Teach Motivation: Contributions From Self-Regulation of Motivation to More an Effective Learning // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 29. P. 656–662.
28. Pintrich P. The role of goal orientation in self-regulated learning // Boekaerts M., Pintrich P., & Zeidner M. (Eds.). Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press, 2000. P. 452–502.
29. Pintrich P., Wolters C., Baxter G. Assessing metacognition and self-regulated learning // Schraw G. & Impara J. (Eds.). Issues in the measurement of metacognition. Lincoln, NE: The University of Nebraska Press. 2000. P. 43–97.
30. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 1990. Vol. 9. P. 185–211.
31. Schunk D.H., Ertmer P.A. Self-Regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions // Boekaerts M., Pintrich P.R., & Zeidner M. (Eds.). Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press. 2000. P. 631–650.
32. Schutte N.S. et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence // Personality and Individual Differences. 1998. Vol. 25. P. 167–177.
33. Zimmerman B. Dimensions of academic self-regulation, A conceptual framework for education // Schunk D. & Zimmerman B. (Eds.). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994. P. 2–21.

А.С. Обухов
Эмоциональное
развитие детей

PhD in Psychology, Docent Leading expert.
National Research University Higher School of Economics Institute
of Education Educational Research Center.
20 Myasnitckaya Str., Moscow 101000, Russian Federation.
E-mail: ao@redu.ru

1. Andreeva I.N. *Emocional'nii intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii* [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopoloczk: PGU Publ., 2011.
2. Andreeva I.N. Emocional'naya kompetentnost' v rabote uchitelya [Emotional competence in the teacher's work] *Narodnoe obrazovanie*. 2006. N 2. P. 216–223.

3. Asmolov A.G. *Optika prosveshcheniya: sociokul'turny'e perspektivy* [Education Optics: Socio-Cultural Perspectives]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2012.
4. Bruner Dzh. *Kul'tura obrazovaniya* [Culture of education]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2006.
5. Vygot'skii L.S. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: E'KSMO-Press Publ., 2000.
6. Vygot'skii L.S. *Osnovy defektologii* [Fundamentals of defectology] *Sobr. soch.: v 6 vols.* Vol. 5 [Collected Works: in 6 vols. Vol. 5], ed. T.A. Vlasova. Moscow: Pedagogika Publ., 1983.
7. Glebkin V.V. *Myshlenie i emocii v mezhdisciplinarnoy perspective* [Thinking and emotions in an interdisciplinary perspective]. Moscow: Modern-A: Centr gumanitarnykh iniciativ Publ., 2010.
8. Izard K.E. *Psikhologiya emocii* [Psychology of emotions]. St. Petersburg: Piter Press Publ., 1999.
9. Lafren'e P. *Emocional'noe razvitie detei i podrostkov* [Emotional development of children and adolescents]. St. Petersburg: Prajm-Evroznak Press Publ., 2004.
10. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy, emocii* [Needs, motives, emotions]. Moscow: Moscow St. Univ. Publ., 1971.
11. Lyusin D.V. *Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte* [Modern ideas about emotional intelligence]. *Social'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: Theory, Measurement, Research], ed. by D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2004. P. 29–36.
12. Polivanova K.N., Vopilova I.E., Nisskaya A.K. *Obrazovatel'nye programmy dlya roditel'ei: istoriya i sovremennye tendencii* [Educational programs for parents: history and current trends]. *Pedagogika*. 2015. N 7. P. 95–101.
13. Rubinshtein S.L. *Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti. K filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki* [The principle of creative independent activity. Towards the philosophical foundations of modern pedagogy]. Rubinshtein S.L. *Izbrannye filosofsko-psikhologicheskie trudy: Osnovy ontologii, logiki i psikhologii* [Selected philosophical and psychological works. The Foundations of ontology, logic and psychology]. Moscow: Nauka Publ., 1997. P. 433–438.
14. Rubinshtein S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg: Piter Publ., 2003.
15. Sergienko E.A., Vetrova I.I. *Emocional'nyi intellekt: russkoyazychnaya adaptatsiya testa Mayer — Sloveya — Karuzo (MSCEIT V. 2.0)* [Emotional Intelligence: Russian-language adaptation of the Mayer — Salovey — Caruso test (MSCEIT V. 2.0)]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* 2009. N 6 (8) [Electronic resource]. URL: <http://psystudy.ru> (date of access: 10.11.2018).
16. Tarabakina L.V. *Ierarkhicheskaya organizatsiya emocional'nogo mira cheloveka* [Hierarchical organization of the human emotional world]. *Razvitie lichnosti*. 2008. N 3. P. 18–25.
17. Ushakov D.V. *Social'nyi intellekt kak vid intellekta* [Social intelligence as a type of intelligence]. *Social'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence. Theory, Measurement, Research], ed. by D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. Moscow: Institut psikhologii RAS Publ., 2004. P. 11–28.
18. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchiť segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyax transformacii shkol'nogo obrazovaniya* [Universal competence and new literacy: what to teach today for the sake of tomorrow success. Preliminary findings of the international report on trends in the transformation of school education]. Moscow: NIU HSE Publ., 2018.
19. Braver T.S., Krug M.K., Chiew K.S. et al. Mechanisms of motivation-cognition interaction: Challenges and opportunities. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 2014. N 14. P. 443–472.
20. Butler D., Winne P. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*. 1995. N 65. P. 245–281.
21. Cantor N., Norem J. Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*. 1989. N 7. P. 92–112.

А.С. Обухов
Эмоциональное
развитие детей

- 106